LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XLI, z. 4 – 2022

DOI: 10.17951/lrp.2022.41.4.7-21

Aneta Bołdyrew
Uniwersytet Łódzki
ORCID – 0000-0002-6121-0816

Joanna Falkowska
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ORCID – 0000-0002-6895-3014

KONCEPCJE NOWOCZESNEGO WYCHOWANIA SPOŁECZNO-MORALNEGO W KRÓLESTWIE POLSKIM NA PRZEŁOMIE XIX I XX WIEKU*

Wprowadzenie: Przeobrażenia modernizacyjne na ziemiach polskich u schyłku XIX i na początku XX wieku łączyły się z rozwojem i popularyzacją pedagogiki naukowej oraz wzrostem znaczenia dzieci i młodzieży zmiany w życiu społecznym. Postulaty powszechnej edukacji wiązały się z potrzebą opracowania koncepcji wychowania, odpowiadających wymogom rzeczywistości nowoczesnej, w polskich realiach będącej także okresem dążeń irredentystycznych.
Cel badań: Celem artykułu jest omówienie koncepcji wychowania społeczno-moralnego w Królestwie Polskim w okresie szczególnie ważnym dla kształtowania polskiej nowoczesności i niepodległości. Przedmiotem analiz będą propagowane normy wychowania młodego pokolenia, dotyczące postaw etycznych i obywatelskich. Badania pozwolą na określenie kontynuacji tradycyjnej refleksji o wychowaniu społeczno-moralnym oraz wskazanie istoty i uwarunkowań nowych koncepcji.
Stan wiedzy: W dotychczasowych opracowaniach dotyczących historii koncepcji wychowania społecznego i moralnego brakuje analizy tych zagadnień z uwzględnieniem perspektywy przemian społecznych i kulturowych, będących wynikiem procesów modernizacyjnych w dobie nowoczesnej. W dotychczasowych badaniach odnoszono się do niektórych koncepcji wychowania społeczno-moralnego polskich pedagogów przełomu XIX i XX wieku, nie uwzględniając jednak w szerszym stopniu kontekstu epoki. Zachowane źródła pozwalają na pogłębioną analizę historyczno-pedagogiczną. W badanych tekstach pisano o kształceniu charakteru, samowy-

[1] Publikacja finansowana w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Szlakami Polski Niepodległej" w latach 2018–2023 nr projektu 01SPN 17 0020 18, kwota finansowania 751 222 zł.

* Sugerowane cytowanie: Bołdyrew A., Falkowska, J. (2022). Koncepcje nowoczesnego wychowania społeczno-moralnego w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *41*(4), 7–21. http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2022.41.4.7-21

chowaniu, rozwijaniu postaw społecznych i obywatelskich, znaczeniu lekcji etyki.
Podsumowanie: Wychowaniu społeczno-moralnemu nadawano wartość autoteliczną, ale także unifikacyjną, służącą egalitarnym relacjom społecznym. Na początku XX wieku często łączono je z obywatelstwem. Tak ujmowane wychowanie uznawano za szczególnie ważne dla procesów modernizacji i demokratyzacji społeczeństwa.

Słowa kluczowe: wychowanie moralne i obywatelskie, nowoczesność, myśl pedagogiczna.

WPROWADZENIE

Rozwój psychologii i pedagogiki naukowej w drugiej połowie XIX wieku oraz przemiany społeczne i kulturowe miały zasadnicze znaczenie w kształtowaniu postaw społecznych wobec dzieci i młodzieży oraz procesów edukacji. Oświata konceptualizowana według kategorii racjonalizmu oświeceniowego była jednym z najważniejszych czynników przeobrażeń w XIX i na początku XX wieku, w tym demokratyzacji stosunków społecznych (Bołdyrew, 2019). Postulaty powszechnej edukacji wiązały się z potrzebą opracowania koncepcji wychowania, odpowiadających wymogom rzeczywistości nowoczesnej. Za szczególnie ważny obszar oddziaływania edukacyjnego uważano – jak we wcześniejszych epokach – wychowanie społeczno-moralne. Na ziemiach polskich, podobnie jak w całej Europie, pisano o potrzebie wypracowania nowego podejścia do tej dziedziny edukacji. Odwoływano się do uniwersalnych, ponadczasowych wartości i wielowiekowego dziedzictwa kulturowego – triady greckiej (piękno, dobro, prawda), triady świata chrześcijańskiego (wiara, nadzieja, miłość), do etosu dżentelmena, ale jednocześnie podkreślano konieczność nowych koncepcji. Wiek XIX i początek XX stulecia, będąc czasem transformacji cywilizacyjnej, niósł nowe wyzwania i oczekiwania; nowe wzorce wychowania społeczno-moralnego miały być na nie odpowiedzią. W założeniu miały być uniwersalne w rozumieniu ich powszechności, co oznaczało, że miały obowiązywać wszystkich obywateli, znosząc różnice stanowe, narodowe, wyznaniowe, stając się ważnym elementem egalitaryzmu. W polskich realiach epoka nowoczesna była jednocześnie okresem dążeń niepodległościowych; opracowywane koncepcje pedagogiczne tworzono z nadzieją na ich pełną realizację w odrodzonym państwie.

PROBLEM I CEL BADAŃ

Celem artykułu jest analiza propagowanych norm wychowania młodego pokolenia w zakresie postaw etycznych i obywatelskich w Królestwie Polskim. Kwerendę przeprowadzono w tekstach pedagogów (pominięto pisma polityków i ideologów); objęto nią zarówno prace zwarte, jak i artykuły w czasopismach pedagogicznych

i społeczno-kulturalnych. Problem badawczy brzmi: jakie koncepcje wychowania społeczno-moralnego formułowano na przełomie XIX i XX wieku, czyli okresie szczególnie ważnym dla kształtowania polskiej nowoczesności i niepodległości?

STAN WIEDZY

Koncepcje wychowania społeczno-moralnego w Królestwie Polskim do 1918 roku

O znaczeniu wychowania społeczno-moralnego w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku wypowiadało się wielu pedagogów, działaczy oświatowych, moralistów. Rolę wychowania domowego i instytucjonalnego w kształtowaniu zachowań moralnych człowieka poruszano niemal w każdym tekście dotyczącym oddziaływania edukacyjnego, co wynikało z przekonania, że *de facto* każde działanie wychowawcze ma wymiar społeczno-moralny. Refleksje o kształtowaniu postaw etycznych i społecznych były osią rozważań w wielu tekstach pedagogicznych. Koncepcje dotyczące znaczenia, możliwości i sposobów rozwijania wśród dzieci i młodzieży wiedzy i wrażliwości moralnej oraz aktywnej postawy społecznej przedstawiano w pracach zwartych, artykułach zamieszczanych w prasie pedagogicznej, czasopismach społeczno-kulturalnych, pismach dla dzieci i młodzieży. Dążono do popularyzacji wiedzy o tym obszarze wychowania wśród rodziców, nauczycieli i wychowawców. Podkreślano znaczenie troski o kształtowanie systemu wartości w warunkach szczególnie intensywnych przemian społecznych i kulturowych, będących wynikiem procesów modernizacyjnych, związanych z industrializacją, przeobrażeniami ekonomicznymi, demograficznymi, politycznymi. W okresie Młodej Polski krytykowano normy kultury mieszczańskiej, komercjalizację życia społecznego, filisterstwo. Maria Hornowska (1912) odwołując się do filozofów, m.in. Immanuela Kanta i Friedricha Nietzschego, wzywała do (samo) wychowania moralnego, którego celem jest „uczłowieczenie człowieka" (s. 45). Brak troski o rozwój moralny człowieka uważała za zaniechanie szczególnej wagi, tragiczne w skutkach. Oceniała, że „zaniedbanie kształcenia charakteru i potęgowania woli jest grzechem przeciw najelementarniejszym prawom życia" (s. 11). Wymieniała szereg konsekwencji niedostatecznej troski o zbudowanie stabilnej postawy etycznej; jej obawy budziła wzrastająca liczba „zniechęconych, przedwcześnie złamanych, moralnie upadłych i duchowo wygasłych ludzi w społeczeństwie, powiększająca się statystyka samobójstw, zwłaszcza wśród młodych" (s. 11).

Na przełomie XIX i XX wieku krytyce poddano pozytywistyczne podejście oparte na koncepcji Herberta Spencera, uznającego, że moralne postępowanie człowieka reguluje sama natura, co ograniczało rolę oddziaływania ze strony wychowawców. Wielu krytyków uważało, że okres pozytywistyczny zaniedbał duchową stronę rozwoju człowieka, nadmiernie eksponując fizyczne właściwości jego

natury. Maria Czesława Przewóska pisała, że produktem nieudolnego wychowania są jednostki bezduszne, a złożony z nich naród skazany jest na upadek (Przewóska, 1914a). Twierdziła, że w kontekście refleksji o wychowaniu fatalnym błędem pozytywizmu był szkodliwy doktryneryzm. Za błędne, a typowe dla tej epoki, uznawała kierowanie się jednostronnym utylitaryzmem, co jej zdaniem prowadziło do deprecjonowania metafizycznych aspektów życia, przewagi praktycyzmu i konsumpcjonizmu. „Zgubną jednostronność wyradzała przewaga haseł materialnego stanu posiadania ponad wyższą ewolucyjnie sferę aspiracji duchowych człowieczeństwa" (Przewóska, 1914b, s. 257). Zdaniem Przewóskiej efektem takiego stanu rzeczy było zaniedbanie wychowania społeczno-moralnego. Jednocześnie krytycznie odnosiła się do idei i praktyk Nowego Wychowania, które jej zdaniem pozostawiło dzieciom i młodzieży zbyt dużą swobodę pod hasłem „niewkraczania wychowawcy w świat duszy wychowańca" (Przewóska, 1912, s. 521). Tendencje do emancypacji i niezależności wychowanków budziły niepokój działaczy oświatowych o konserwatywnym światopoglądzie. Krytykując relacje społeczne i obyczajowe w realiach nowoczesności, uważali oni, że postęp cywilizacji przyczynił się do afirmacji hedonizmu i nadmiernie liberalnego podejścia do spraw etycznych i obyczajowych. Podobnych tendencji dopatrywano się w procesie wychowania. Zdaniem Cecylii Plater-Zyberkówny (1903) „obecnie, zasadą wychowawczą jest […] folgować dzieciom we wszystkim, a nie wymagać od nich niczego" (s. 173).

Naukową refleksję na temat istoty i celów wychowania społeczno-moralnego rozwinął Stanisław Karpowicz (1896). Na łamach „Głosu" krytykował dawne, bezrefleksyjne rozumienie wychowanie, nierzadko sprowadzane do „tresowania", wyrabiania nawyków, przechowywanie i utrwalanie w dzieciach, jak to określił, zasobu duchowego rodziców. Postulował zmianę podejścia w praktyce rodzicielskiej i wychowaniu instytucjonalnym. Uważał, że konieczne jest nadanie tej dziedzinie wychowania wymiaru *pro publico bono*. Młode pokolenie miało wzrastać i kształcić się nie dla pożytku rodziny, nauczyciela, nawet nie dla siebie, ale dla dobra ogółu. W zrozumieniu tego celu pomagały nauki ekonomiczne oraz socjologia, które ukazywały, że dążności osobiste powinny być zgodne z pomyślnością ogółu. Zdaniem Karpowicza wyłamywanie się jednostki z obowiązujących praw życia społecznego prowadzi do dezorientacji, nędzy, współzawodnictwa, demoralizacji itp. Dlatego pedagogika powinna widzieć dobro wychowanka w pomyślności społeczeństwa, a jako nauka społeczna musi za punkt wyjścia przyjąć potrzeby życia zbiorowego. Także Iza Moszczeńska podkreślała, że wychowawcy powinni potrzeby i dążenia ogółu przyjąć za podstawę programu wychowawczego. Moralność uważała za pojęcie społeczne, za niezbędny warunek, a zarazem miernik jakości relacji społecznych w dobie nowoczesnej (Moszczeńska, 1907).

Uznanie nadrzędnej wartości dóbr wspólnotowych i wyznaczenie celów edukacji łączącej kształtowanie postaw etycznych z przygotowaniem młodego pokolenia do uczestnictwa w życiu publicznym miało być fundamentem wychowania dojrza-

łej i pożytecznej społecznie jednostki. Jej podstawę widziano w „nowej etyce", która miała wpływać na kształt przyszłości poprzez przebudowę relacji społecznych. Była ona możliwa dzięki wychowaniu młodego pokolenia, którego podstawą jest refleksyjność i etyczność. Wszyscy uczestnicy dyskusji podkreślali, że wychowanie moralne miało mieć podstawowe znaczenie nie tylko dla ogólnego postępu, ale także dla jednostkowego rozwoju (Moszczeńska, 1907). Nowoczesne wychowanie moralne miało dostarczyć młodzieży zasad wewnętrznego doskonalenia się, skłaniać do pracy nad wyrobieniem w sobie dobrego pod względem etycznym, uspołecznionego, kulturalnego człowieka nowej ery (Przewóska, 1912). Na pozór nowoczesne koncepcje powtarzały tradycyjne zalecenia moralistów. Różniły się jednak od nich przeświadczeniem o koniecznej powszechności zalecanych norm; w epoce przednowoczesnej wzorce moralne miały mniej czy bardziej, ale zawsze elitarny zasięg.

Nowoczesne wychowanie, przynajmniej w teorii, deklarowało egalitarność norm i konieczność jego realizacji w odniesieniu do całego społeczeństwa, a w szczególności do młodego pokolenia. Stefania Wertensteinowa na łamach „Nowych Torów" pisała, że fundamentem wszelkiego postępu są etyczność i charakter młodzieży (Wertensteinowa, 1907). Prymarną rolę wychowania społeczno-moralnego, przygotowującego młode pokolenie do uczestnictwa w życiu publicznym podkreślał Bolesław Prus (1968), który wierzył, że właściwe wychowanie może pomóc w porozumieniu społeczeństwa, na początku XX wieku coraz bardziej podzielonego z powodów ideologicznych, politycznych, religijnych. Jednocześnie zakwestionował uznawaną przez pozytywistów niepodważalną jedność oświaty i moralności społecznej, uważając, że związek ten nie jest oczywisty, jeśli system dydaktyczny jest nieporadny i oparty na werbalizmie.

Dlatego jednym z najważniejszych celów wychowania społeczno-moralnego było kształcenie charakteru, tym istotniejsze że zdaniem wielu działaczy oświatowych – zaniedbywane. Pedagodzy i publicyści przekonywali, że szkoła przełomu XIX i XX wieku zbyt mocno koncentrowała się na kształceniu umysłowym. Chodynicki wysunął tezę, wcześniej sformułowano przez Prusa, że wiedza *per se* nie działa umoralniająco (Chodynicki, 1909). Pisano, że szkoła bardzo często nie zapewnia odpowiednich fundamentów moralnych, wychowując młodzież o wątłym charakterze. Przewóska dodała, że „Nie ludzi Czynu, ale raczej rezygnacji wydaje system szkolny, nie stając na wysokości zadań wychowawczych szkolnictwa" (Przewóska, 1914a, s. 316). Wyrobienie charakteru i silnie rozwiniętej woli oraz rozwijanie indywidualności stanowiło cele racjonalnego wychowania społeczno-moralnego. Moszczeńska uważała wzbogacenie i spotęgowanie indywidualności za konieczne, „jeśli moralność nasza ma się stać altruistyczną i społeczną" (Moszczeńska, 1903, s. 73). Podkreślano także znaczenie wewnętrznej pracy nad sobą. Zdaniem Przewóskiej szczególnie cenne jest podejmowanie przez młodzież, w myśl motta „władaj

sobą", wyzwania „samo uprawy charakteru", na które składają się: ćwiczenie woli, charakteru, sumienia oraz poczucia obowiązku (Przewóska, 1914a, s. 315).

Pisząc o wartości nowoczesnego, refleksyjnego wychowania społeczno-moralnego, Karpowicz (1896) zaznaczał, że jego zadaniem nie może być wyposażanie młodego umysłu w „gotowe formułki", a przygotowywaniem adolescenta do samodzielności i odpowiedzialności. Moszczeńska podkreślała, że moralność powinna być oparta na prawdzie, zgodności i konsekwencji miedzy myślą, słowem i czynem. W procesie wychowania i samowychowania przyjmowane zasady moralne należało przystosować nie tylko do natury ludzkiej, ale także do wymagań życia i warunków społecznych (Moszczeńska, 1903). Plater-Zyberkówna (1903) w rozważaniach na ten temat kształtowania charakteru wyszła od pojęcia wolności. Jej zdaniem wolność przysługuje temu, kto posiada odpowiednie warunki, aby zrobić z niej użytek, a więc ma zasadę, charakter i doświadczenie. Zasada wyznacza sposób postępowania, charakter jest potrzebny, by człowiek potrafił zrobić to, co nakazuje mu zasada. Doświadczenie wspiera zasadę i jest niezbędne do tego, by jednostka znając skutki swojego wyboru, zdecydowała się na dobry, chociaż trudniejszy krok.

Poszukując skutecznych sposobów wychowania społeczno-moralnego dzieci i młodzieży podkreślano, że miejscem kształcenia postaw etycznych są zarówno rodzina, jak i szkoła (Wertensteinowa, 1907), wskazywano na znaczenie współpracy tych środowisk (Miecznik, 1905). Władysław Borowski (1909) pisał, że na gruncie rodziny, jako „zawiązku społeczeństwa", wyrasta zalążek etycznego postępowania. Większość pedagogów, nie odbierając rodzinie prerogatyw wychowawczych, eksponowała znaczenie szkoły jako miejsca, które w modernizującym się społeczeństwie powinno rozwinąć profesjonalne oddziaływanie edukacyjne.

Nowoczesne wychowanie moralne i społeczne w szkole uznawano za równie ważne jak wychowanie umysłowe. O niedocenianiu pierwiastka etycznego w szkole pisało wielu zachodnich pedagogów i myślicieli, m.in. Friedrich Wilhelm Foerster, John Dewey, Feliks Adler (1905). Ich poglądy na łamach „Nowych Torów" omawiała Wertensteinowa. Podzielała ich przekonanie o konieczności włączenia do szkół etyki, w której widziano potencjał łączenia wszystkich uczniów, bez względu na wyznanie i światopogląd. Etyka miałaby być jednym z najważniejszych przedmiotów nauczania. Na lekcjach tych należało unikać moralizowania i nawiązywania do kontekstów religijnych. Nauczyciel powinien zapoznawać uczniów ze stosunkami i obowiązkami etyczno-społecznymi i odwoływać się do faktów i przykładów z codziennego życia młodzieży i jej realnych doświadczeń. W efekcie wychowanek uczyłby się wydawania sądów, formułowania poglądów, wyprowadzania wniosków, rozumowania. Prowadzoną w takim duchu edukację uważano za czynnik postępu społecznego opartego na doskonaleniu etycznym. Szkoła prowadząca lekcje etyki miała przygotowywać przyszłych reformatorów i szerzyć wśród uczniów „uczucia braterstwa", umożliwić nawiązanie nici „sympatii i zaufania" (Wertensteinowa, 1907, s. 244).

Lekcje etyki były traktowane przez wielu działaczy oświatowych jako alternatywa wobec lekcji religii i religii w ogóle, jako pewnej siły moralnej zakorzenionej w społeczeństwie. Uniezależnienie wychowania moralnego od religii postulowała Moszczeńska, która uważała, że wartość czynników edukacji religijnej jest znacznie przeceniana w zakresie ich znaczenia dla wychowania moralnego. Przekonywała, że jedynie teoretyczna znajomość zasad i przepisów moralnych może pozostać zupełnie bez wpływu na charakter człowieka, „jeżeli jego uczucia nie przybierają zgodnego z etyką kierunku, a wola nie wyćwiczy się w służeniu pojęciom dobra i sprawiedliwości" (Moszczeńska, 1907, s. 276–277). Wertensteinowa lekcje religii wskazała jako pewną alternatywę dla lekcji etyki, przy czym zauważyła, że katechizm i przykazania są wystarczające dla kształcenia duszy, lecz religia nie odpowiada wszystkim celom wychowania z uwagi na oderwaną od życia dogmatyczność. Takie podejście krytykowali konserwatyści i duchowieństwo, przekonani o nierozłączności triady edukacja – moralność – religia oraz niepodważalnym prawie Kościoła do kurateli nad oświatą i wychowaniem. Założenie, że kształtowany przez religię katolicką porządek moralny ma wymiar uniwersalny i wartość bezwzględną przekładano na zasadę, że powinien on być podstawą życia społecznego i warunkiem właściwego wychowania obywatelskiego (Bołdyrew i Bednarz-Grzybek, 2022).

Nowoczesne, szkolne wychowanie moralne miało być realizowane podczas różnych lekcji, jak np. historia i geografia. Miały one być okazją do dyskusji z uczniami o moralnych aspektach misji ich narodu i zasad współżycia z innymi narodami. Jednocześnie skuteczność wychowania moralnego wiązała się z uznaniem podmiotowości oraz indywidualności uczniów – przez nauczycieli i samą młodzież. Poznanie siebie, własnych stanów psychicznych stanowiło podstawę nowego myślenia młodego pokolenia. Rolą nauczycieli powinno być wspieranie tych procesów. Za ważne zadanie szkoły uważano również kształtowanie poczucia odpowiedzialności osobistej – tzw. samorząd moralny młodzieży, apelowanie do wyższych uczuć natury ludzkiej, kierowanie się polityką zaufania wobec uczniów, a także niestosowanie kar fizycznych (Przewóska, 1914b; *Wychowanie moralne w okresie szkolnym*, 1913). W wielu tekstach podkreślano także rolę oddziaływania nauczyciela, który powinien być wzorem i autorytetem, bowiem „tylko ten, kto sam pierwszy stosuje w swoim życiu wygłaszane w szkole rady i wskazówki, może mieć wpływ na urobienie moralnej strony charakteru ucznia" (*Wychowanie moralne w okresie szkolnym*, 1913, s. 235). Zdaniem wielu pedagogów lepszy żaden wychowawca niż ten, który działa nieumiejętnie.

Część uczestników dyskusji o wychowaniu moralnym podkreślała, że jego najważniejszą i najskuteczniejszą formą jest samowychowanie. Na początku XX wieku coraz częściej uważano, że nie rodzina i nie szkoła są źródłem przemian postaw młodego pokolenia, lecz autonomiczna aktywność młodzieży i jej praca nad samokształceniem (Przewóska, 1914a). Hornowska (1912) przekonywała, że

pracę nad doskonaleniem moralnym może wykonać tylko sama jednostka. „Żaden najlepszy wychowawca, rozporządzający najgłębszą intuicją uczynić tego nie jest w stanie. Tylko samoistna praca jednostki najbliżej zainteresowanej może tego dokonać, tylko wciąż pogłębiane i wytrwałe samowychowanie może dla niej otworzyć wrota jej własnej drogi życia w zgodzie z zasadami etyki najwyższej" (s. 37).

Nowe podejście do celów i zakresu wychowania moralnego łączyło się z rozwojem w Królestwie Polskim na początku XX wieku tzw. ruchów odnowicielskich. Propagowały one walkę z prostytucją, pornografią, alkoholizmem, hazardem na drodze przemodelowania wzorca socjalizacyjnego – od *homo eroticus* do *homo societatisis*. Wychowanie społeczno-moralne miało edukować „nowego człowieka". „Odnowienie etyczne" propagowały środowiska kobiece, część środowiska lekarskiego i liczne organizacje społeczne, które uważały, że jego podstawą powinna być idea braterstwa ponad podziałami płci oraz walka z symptomami społecznej degeneracji. Za ważny element odnowy etycznej społeczeństwa uważano zbudowanie „nowej moralności", odrzucającej relatywizm w zakresie zachowań seksualnych kobiet i mężczyzn oraz doprowadzenie do przemian mentalnych i zmian obyczajowych w relacjach między płciami. Warunkiem tych zmian miało być właściwe wychowanie moralne oraz edukacja seksualna. Działaczki ruchu kobiecego i członkowie organizacji odnowicielskich źródło społecznego zła widzieli w społecznej akceptacji dla prostytucji, pornografii, swobody seksualnej młodzieży męskiej i niewierności małżeńskiej mężczyzn. Kwestionowali tradycyjne wzorce kobiecej i męskiej seksualności, obowiązujące normy obyczajowe, przyjmowanie odmiennych dla obu płci standardów moralności, uznając je za przyczynę wielu patologii w życiu rodzinnym i społecznym. Uznając aktywność seksualną za dziedzinę moralności oczekiwano prowadzenia wychowania seksualnego ściśle zintegrowanego z wychowaniem etycznym. Teodora Męczkowska pisała o anachronicznym podejściu do wychowania seksualnego w wielu rodzinach i szkołach, zaznaczając, że „dzisiejszy sposób traktowania tych spraw przez wychowawców nie wytrzymuje krytyki" (Męczkowska, 1903, s. 648). Żądając edukowania do odpowiedzialności za postawę wobec płciowości, zwracano uwagę, że celem wychowania seksualnego musi być nie tylko przekazanie wiedzy na temat fizjologii i seksualności, ale przede wszystkim – kształtowanie właściwych postaw moralno-etycznych (*Zagadnienia płciowe w wychowaniu*, 1911). Jednym ze sposobów polepszenia relacji miedzy obu płciami dla części uczestników dyskusji było wprowadzenie szkół koedukacyjnych; ich propagatorkami w Królestwie Polskim były m.in. Męczkowska (1905; 1906) oraz Róża Centnerszwerowa (1905).

W dyskusji o wychowaniu społeczno-moralnym w Królestwie na początku XX wieku szczególnie ważne miejsce zajmowała kategoria obywatelstwa, co było wynikiem m.in. przemian związanych z rewolucją 1905 roku, w czasie której dyskutowano o sprawach politycznych oraz formach partycypacji obywatelskiej w życiu publicznym. Dla rozwoju koncepcji wychowania obywatelskiego ważną rolę odegrały

teksty Karpowicza, w których podkreślał konieczność planowej edukacji młodego pokolenia, przygotowującej do życia w społeczeństwie, używając także kategorii „obywatelskości". Uważał, że socjologiczne badania nad rozwojem społeczeństwa i związkami między życiem osobniczym a zbiorowym pozwalają zrozumieć złożoność życia społecznego w warunkach nowoczesności, a jego rozmaitość i zmienność wymagają takiego przygotowania młodzieży pod względem fizycznym i moralnym, aby ta mogła podążać za zmianami i odnaleźć się w szybko zmieniającej się rzeczywistości. Pisał, że „główne zadanie wychowania nowoczesnego polega na tym, aby przysposobić młodzież do życia społecznego" (Karpowicz, 1896, s. 514). Uważał, że wiedza o życiu społecznym oraz udział w nim dzieci i młodzieży jest konieczny, bowiem „i wiedzę rozszerza i społeczne uczucia rozwija, a na koniec przyzwyczaja człowieka zawczasu do współdziałania i liczenia się z potrzebami innych" (Karpowicz, 1897, s. 20–21). Dla pełnego uczestnictwa w życiu publicznym niezbędne było jednak włączenie także edukacji obywatelskiej. Było to ważniejsze, że – jak oceniał – nie tylko dzieci, lecz i większość dorosłych nie miała żadnej wiedzy o urządzeniu i instytucjach państwa, o systemie administracyjnym i podatkowym. „Większość ludzi, roszczących sobie prawa do obywatelstwa, nie zna wcale wzajemnego między ludźmi stosunku, nie zna tych nici, zespalających interesy jednostek w jedną całość społeczną. Co ludzi organizuje, co ustrojowi państwowemu nadaje żywotność i siłę, a co go rozstraja, to są zagadnienia dla większości obce. […] ci sami ludzie […] dają się biernie unosić dziejowemu prądowi, nie chcąc nawet wiedzieć, dokąd ich fala losu zaniesie" (Karpowicz, 1897, s. 20). Wiedza i wartości obywatelskie miały przygotować do demokracji.

Po 1905 roku kategoria „obywatelskości" była pojęciem coraz częściej stosowanym w rozważaniach na temat wychowania społeczno-moralnego. Pedagodzy i działacze oświatowi podkreślali, że jednostka jest częścią wspólnoty – społecznej i/lub narodowej – i powinna w toku edukacji być orientowana na jej dobro. Łączyło się to z postulatami „uobywatelnienia" młodego pokolenia. Niektórzy – jak Miecznik (1905) uważali, że działania na rzecz wychowania obywatelskiego powinny być realizowane w szkole. Miecznik przekonywał, że młody człowiek kończący edukację powinien mieć nie tylko „pancerz wiedzy", ale i „pancerz z cnót obywatelskich ukuty" (s. 51). Przestrzegał przed kształceniem, którego celem jest rozwijanie umiejętności zawodowych, przy zaniedbaniu wychowania społecznego, pozwalającego na rozbudzanie wśród uczniów „uczuć obywatelskich", łączących ludzi. Bolesław Bourdon (1913), krytykując model wychowania w szkołach średnich w Galicji, zarzucał nauczycielom brak troski o właściwe postawy moralne uczniów, promowanie wśród nich karierowiczostwa oraz kształtowanie obojętności na sprawy obywatelskie. Zofia Daszyńska Golińska (1913) podkreślała polskie tradycje edukacji obywatelskiej i prekursorski wymiar działań XVIII-wiecznej Komisji Edukacji Narodowej (KEN), która rozumiała „nauki społeczno-państwowe w nowoczesnym ich pojmowaniu, jako środek wychowania obywateli zdolnych

do zrozumienia i podjęcia zadań państwowych" (s. 6). Zwracała uwagę, że KEN, „stając przy tym na stanowisku demokratycznym" za konieczne uznawała wprowadzenie edukacji społeczno-moralnej w szkołach każdego szczebla. Zdaniem Daszyńskiej-Golińskiej przypomnienie chlubnych tradycji powinno uświadomić Polakom wartość wychowania obywatelskiego, które uznawała za *conditio sine qua non* rozwoju nowoczesnego społeczeństwa w XX wieku.

Wychowanie społeczne i obywatelskie łączono także – na ile pozwalała na to cenzura – z hasłami patriotycznymi i narodowymi, w ostatnich latach przed I wojną światową i w czasie wojny przybierającymi niekiedy także wymiar nacjonalistyczny. Kategoria „narodu" stawała się osią rozważań nie tylko endeckich ideologów, ale także wielu publicystów i działaczy oświatowych. W odróżnieniu od polityków pedagodzy rzadko stosowali natomiast ksenofobiczną retorykę. Przewóska (1914a) pisała, że prawidłowy rozwój życia społecznego poprzez „uzdolnienie jednostki do twórczego czynu" to fundamentalne zadanie wychowania (s. 314). Łączyła je z kategorią narodową; podkreślała, że aby naród mógł stanąć na wysokości swoich dziejowych zadań, jego członkowie muszą „dorosnąć rozwojowo" do możności realizowania swych narodowych powołań. Wiele o znaczeniu kształtowania postaw obywatelskich młodego pokolenia pisano w czasie I wojny światowej, zwłaszcza po opuszczeniu Królestwa przez Rosjan (M.B., 1917). Nadzieje na odzyskanie państwowej niepodległości i przygotowania do odbudowy polskiego systemu szkolnictwa, opieki i wychowania przekładały się na formułowanie koncepcji wychowania, których naczelną zasadą była integracja społeczeństwa wokół idei wspólnoty narodowej. Za priorytetową uważano kwestię wychowania młodego pokolenia – „dorastającego" do dorosłości i „obywatelskości".

Józef Ciembroniewicz (1918), pisząc o wychowaniu w szkole elementarnej, podkreślał znaczenie jego obywatelskiego aspektu. Zaznaczał, że „dobry obywatel musi być przede wszystkim dobrym człowiekiem i, wszystko, co przedsięweźmiemy w wychowaniu w celu urobienia dzieci na ludzi, zdążać będzie i do urobienia dobrego obywatela" (s. 68). Jego zdaniem „dobry obywatel" nie może być kosmopolitą, należy w nim wykształcić poczucie odrębności narodowej, przynależności państwowej, poszanowania i przestrzegania praw. Powinien kochać ziemię ojczystą, szanować władze swego państwa, stosować się do ich rozporządzeń i ustaw, mieć pełną świadomość swych praw i obowiązków. Za obowiązek obywatelski Ciembroniewicz uważał nie tylko dbanie o wspólne dobro, ale także stawianie go ponad dobro własne; jednostka powinna „w każdej chwili umieć usunąć swe osobiste *ja*, gdy chodzi o dobro ogólne" (s. 68) i być gotowa przelać krew w obronie granic swego państwa. Takie podejście do kwestii ideału wychowawczego Ciembroniewicz uznawał za odpowiedź na sytuację polityczną i społeczną, kształtowaną w warunkach walki o odzyskanie niepodległości, ustalenie granic państwa oraz konsolidację jego mieszkańców.

PODSUMOWANIE

W poradnikach o wychowaniu, pismach pedagogicznych i prasie społeczno-kulturalnej w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku wiele miejsca poświęcano wychowaniu społeczno-moralnemu. Przekonywano do konieczności reformy skostniałego systemu szkolnictwa na podstawie najnowszych ustaleń i metod nauk pedagogiczno-psychologicznych. Szkoła miała zapewnić podstawowe ogólne wykształcenie, ale także przekazywać wiedzę o ogólnie przyjmowanych wartościach i tworzyć warunki do kształtowania przez uczniów własnych przekonań i postaw. Podkreślano także znaczenie wychowania w rodzinie oraz samowychowania, choć szkole, jako instytucji kształtującej indywidualne i kolektywne postawy społeczne wyznaczano szczególną rolę. W koncepcjach dotyczących zachowań moralnych i społecznych młodego pokolenia wprowadzano wspólne normy oczekiwanych i akceptowanych postaw. Było to przejawem szerszej tendencji tworzenia przez nowoczesną naukę uniwersalnego, jednoznacznego konstruktu dzieciństwa i młodzieńczości (Turmel, 2008, s. 182). Wspólne normy i cele wychowania miały pełnić funkcję unifikacyjną i służyć egalitarnej równości. Wiek XIX i początek XX stulecia był epoką nowych wyzwań i oczekiwań, związanych z modernizacją życia społecznego – nowe wzorce wychowania społeczno-moralnego miały być odpowiedzią na wyzwania cywilizacji nowoczesnej.

Postulaty zmian na rzecz demokratyzacji relacji międzyludzkich w polskich realiach były tym istotniejsze, że w XIX-wiecznej strukturze społeczno-kulturowej, „której podstawę stanowią splecione ze sobą zasady wyższości i podległości" istniały „dwie sfery społecznego świata" – „pańska" i „chłopska" (Kizwalter, 2014, s. 112). Większość ludzi miała doświadczenia „bycia poddanymi, lecz nie obywatelami" (Marzec, 2016, s. 32), co potęgowało niekorzystne konsekwencje braku poczucia stabilności i sprawczości w dobie zaborów. Próby budowania nowego ładu społecznego po 1905 roku zostały zahamowane przez represyjne działania władz carskich, które po przejściowych ustępstwach wprowadziły szereg formalnych obostrzeń i zakazów, ograniczających aktywność obywatelską mieszkańców Kongresówki. W takich warunkach za tym istotniejsze uznawano wychowanie młodego pokolenia, któremu przypisywano rolę budowniczego nowoczesnego, polskiego ładu w niedalekiej, jak oczekiwano, przyszłości. Ważnym jego elementem miała być solidarność wszystkich grup społecznych i konsolidacja wokół idei narodu – choć zazwyczaj w pismach pedagogicznych nie określano zasięgu narodowej wspólnoty, nie pisano, kto ma/ nie ma prawa należeć do niej. Niedostrzeganie niektórych problemów społecznych, w tym trudnych relacji z mniejszościami narodowymi i wyznaniowymi, było słabością koncepcji pedagogów i działaczy oświatowych, które bywały mało kontekstualne.

Już przed wybuchem I wojny światowej wychowanie społeczno-moralne coraz bardziej utożsamiano z obywatelstwem, którego kluczowym elementem była postawa czynnego patriotyzmu. W okresie I wojny krytyka pasywności młodzieży

łączyła się z propagowaniem określonych wartości oraz form partycypacji w życiu publicznym. Opierano je na tradycji zaboru rosyjskiego, który patriotyzm utożsamiał przede wszystkim z walką zbrojną, martyrologią i cierpieniem (Landau-Czajka, 2015). Rozważania o wychowaniu i wzorcach socjalizacyjnych młodego pokolenia opierano także na rozbudowywanym w latach 1914–1918 polskim uniwersum symbolicznym (Mędrzecki, 2012). Eksponując znaczenie wychowania społeczno-moralnego i kształtowania postaw obywatelskich, podkreślano potencjał młodego pokolenia, jego rolę w procesie budowania nowoczesnej wspólnoty narodowej i obywatelskiej. Główną osią budowania tożsamości młodego pokolenia w warunkach odbudowy niepodległego kraju miał być nie ród, rodzina, wspólnota wiejska, społeczność regionalna – ale społeczeństwo – lub naród. Kontekst wojny był niekiedy uzasadnieniem dla włączenia do rozważań o wychowaniu treści militarystycznych, a kontekst perspektyw budowania państwowości – także treści narodowych, czasem także o zabarwieniu nacjonalistycznym. Także koncepcje odwołujące się do ponadnarodowego wymiaru – zarówno katolickich, jak i świeckich prądów odnowicielskich – często podporządkowywały działania na rzecz kształtowania „nowej" moralności i świadomości obywatelskiej interesom narodowym.

WNIOSKI

W tworzonych na przełomie XIX i XX wieku polskich koncepcjach wychowania społeczno-moralnego można dostrzec wiele tradycyjnych czynników, obecnych w myśli pedagogicznej już w epoce przednowoczesnej. Dotyczyły one potrzeby i znaczenia tego obszaru wychowania oraz roli aspektów aksjologicznych w edukacji. W polskim myśleniu o wychowaniu społeczno-moralnym przeważały wpływy koncepcji filozoficznych i młodopolskich prądów kulturowych nad nowoczesną psychologią. Przejawem trendów nowoczesnych był natomiast wpływ socjologii na rozwój pedagogiki naukowej, obecny również w obszarze refleksji o wychowaniu moralnym, zwłaszcza edukacji obywatelskiej.

Charakterystyczne dla nowoczesnych koncepcji było włączenie etyki jako dopełniającej lub alternatywnej wobec systemów społeczno-moralnych opartych na religii. Było to związane z postępującą sekularyzacją życia społecznego – rozumianą jako oddzielenie sfery państwowej i religijnej, co nie oznaczało osłabienia życia religijnego jednostek. Przeciwnie – działania katechizacyjne Kościoła katolickiego na rzecz ludu wzmocniły religijność wielu Polaków oraz przekonanie o nierozłączności religii i moralności. Naukowe koncepcje pedagogiczne często postulowały oddzielenie tych dwóch sfer w wychowaniu szkolnym.

Założenia nowoczesnej etyki wpłynęły na podjęcie w rozważaniach o moralności nieobecnych wcześniej aspektów, m.in. relacji między kobietami i mężczy-

znami oraz zjawisk uznanych za przejawy patologii społecznych – w tym prostytucji i pornografii. Konsekwencją uznania ważności tych tematów były postulaty edukacji seksualnej, połączonej z wychowaniem społeczno-moralnym.

Znamiennym elementem polskich nowoczesnych koncepcji wychowania społeczno-moralnego było włączenie do nich kontekstu obywatelskości, połączonego z kategorią patriotyzmu i pojęciem narodu. Nadanie również takiego wymiaru wychowaniu młodego pokolenia było szczególnie ważne w sytuacji budowania nowoczesnego, niepodległego państwa po ponad 120 latach epoki zaborów. Edukacja patriotyczna i obywatelska stała się stałym postulatem pedagogów. Przypisywano jej szczególnie ważną rolę w budowaniu moralnej siły społeczeństwa i społecznej integracji.

BIBLIOGRAFIA

Adler, F. (1905). *Kształcenie młodzieży w poczuciu obowiązku*. tłum. W. Szukiewicz. M. Arcta.

Bołdyrew, A. (2019). Nowoczesność, edukacja, młode pokolenie w perspektywie badań historyczno-pedagogicznych. *Wychowanie w Rodzinie*, *2*, 65–79. https://doi.org/10.34616/wwr.2019.2.065.079

Bołdyrew, A., Bednarz-Grzybek, R. (2022). Prasa katolicka w Królestwie Polskim w latach 1905-1914 wobec idei nowoczesnej oświaty i obywatelstwa. *Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne*, *118*, 19–44. https://doi.org/10.31743/abmk.13095

Borowski, W. (1909). Pierwiastki moralne w życiu społecznym. *Biblioteka Warszawska*, *1*, 86–100.

Bourdon, B. (1913). Szkoła średnia galicyjska. *Złoty Róg*, *37*, 12.

Centnerszwerowa, R. (1905). *O wspólnym obu płci kształceniu w szkole średniej*. Księgarnia Powszechna.

Chodynicki, K. (1909). Anarchia czy autorytet w wychowaniu moralnym. *Prąd*, *2–3*, 51–53.

Ciembroniewicz, J. (1918). *Jak wychować dzieci w szkole elementarnej: podręcznik praktyczny dla nauczycieli*. M. Arcta.

Daszyńska-Golińska, Z. (1913). Nauki społeczne, jako czynnik wychowania w Polsce. Świat, *35*, 6–7.

Hornowska, M. (1912). *Samowiedza i samowychowanie*. E. Wende i Spółka.

Karpowicz, S. (1896). Czem jest wychowanie ze stanowiska wiedzy współczesnej. *Głos*, *22*, 512–515.

Karpowicz, S. (1897). *Szkice pedagogiczne*. Skł. Gł. Borkowski i Karpowicz.

Kizwalter, T. (2014). *W stronę równości*. Universitas.

Landau-Czajka, A. (2015). Socjalizacja obywatelska dzieci i młodzieży. W W. Mędrzecki, J. Żarnowski (Red.), *Społeczeństwo międzywojenne: nowe spojrzenie* (s. 137–165). Neriton.

M.B. (1917). Wychowanie obywatelskie. *Tydzień Polityczny*, *1*, 9–10.

Marzec, W. (2016). *Rebelia i reakcja. Rewolucja 1905 roku i plebejskie doświadczenie polityczne*. Universitas.

Męczkowska, T. (1903). Bez obłudy. *Ogniwo*, *27*, 647–648.

Męczkowska, T. (1905). Jeszcze raz w sprawie koedukacji i tzw. uświadamiania dziecka. *Tygodnik Mód i Powieści*, *26*, 292–294.

Męczkowska, T. (1906). *Szkoły mieszane (koedukacja)*. M. Arcta.

Mędrzecki, W. (2012). Polskie uniwersum symboliczne Drugiej Rzeczypospolitej. Uwagi wstępne. W W. Mędrzecki, A. Zawiszewska (Red.), *Metamorfozy społeczne*, t. IV: *Kultura i społeczeństwo II Rzeczypospolitej* (s. 25–38). Neriton.

Miecznik, A. (1905). Poradnik dla kobiet. Wychowanie. O rozwijaniu uczuć obywatelskich. *Tygodnik Mód i Powieści*, *44–47*, 516.

Moszczeńska, I. (1903). *Reformy w wychowaniu moralnym*. M. Arcta.

Moszczeńska, I. (1907). *Zasady wychowania.* Księgarnia Naukowa.

Plater-Zyberkówna, C. (1903). *Kilka myśli o wychowaniu w rodzinie*. Druk Piotra Laskauerd i Spółki.

Prus, B. (1968). *Kroniki*, oprac. Z. Szweykowski, t. XVIII. PIW.

Przewóska, M.C. (1912). Z postępem. Nowe metody wychowania moralnego. *Bluszcz*, *47*, 521–522.

Przewóska, M.C. (1914a). Idea polska w wychowaniu. *Bluszcz*, *29*, 314–316.

Przewóska, M.C. (1914b). Wychowanie jako szkoła życia: Zarys syntezy. Nowe prądy reformy wychowawczej. *Bluszcz*, *24*, 257–258; *25*, 269–270.

Turmel, A. (2008). *A Historical Sociology of Childhood. Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization*. Cambridge University Press.

Wertensteinowa, S. (1907). Pierwiastki etyczno-społeczne w pedagogice współczesnej. *Nowe Tory*, *3*, 242–254.

Wychowanie moralne w okresie szkolnym (1913). *Przegląd Wychowawczy*, *6*, 233–238.

Zagadnienie płciowe w wychowaniu (1911). *Nowe Tory*, *1*, 59–63.

CONCEPTS OF MODERN SOCIAL AND MORAL EDUCATION IN THE KINGDOM OF POLAND AT THE TURN OF THE 19TH AND 20TH CENTURIES

Introduction: Modernisation transformations within the Polish lands at the end of the 19th and the beginning of the 20th century were linked to the development and popularisation of scientific pedagogy and the growing importance of children and youth in social life. The postulates of universal education were connected with the need to develop concepts of upbringing, corresponding to the requirements of modern reality, in Polish realities, which was also a period of irredentist aspirations.

Research Aim: The aim of the article is to discuss the concept of socio-moral upbringing in the Kingdom of Poland during a period particularly important for the formation of Polish modernity and independence. The subject of analysis will be the propagated norms of upbringing of the young generation, concerning ethical and civic attitudes. The research will make it possible to determine the continuation of the traditional reflection on socio-moral upbringing and to

indicate the essence and conditions of the new concepts.
Evidence-based Facts: In the studies on the history of the concepts of social and moral upbringing conducted until now, there is a lack of analysis of these issues from the perspective of social and cultural transformations resulting from modernisation processes in the modern era. Previous studies have referred to some of the concepts of social and moral upbringing of Polish pedagogues of the turn of the 19th and 20th centuries, without, however, considering the context of the era to a greater extent. The preserved sources allow an in-depth historical-pedagogical analysis. The texts under research spoke about the character education, self-education, the development of social and civic attitudes, the importance of ethics lessons.
Summary: Socio-moral education was given an autotelic value, but also a unifying value, serving egalitarian social relations. At the beginning of the 20th century, it was often combined with citizenship. Viewed in this way, education was considered particularly important for the processes of modernisation and democratisation of society.

Keywords: moral and civic education, modernity, pedagogical thought.